



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Paradygmat edukacji podmiotowej w kontekście analiz modalnościowych

**Author:** Aleksandra Minczanowska

**Citation style:** Minczanowska Aleksandra. (2009). Paradygmat edukacji podmiotowej w kontekście analiz modalnościowych. "Chowanna" (2009, t. jubileuszowy, s. 141-151).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



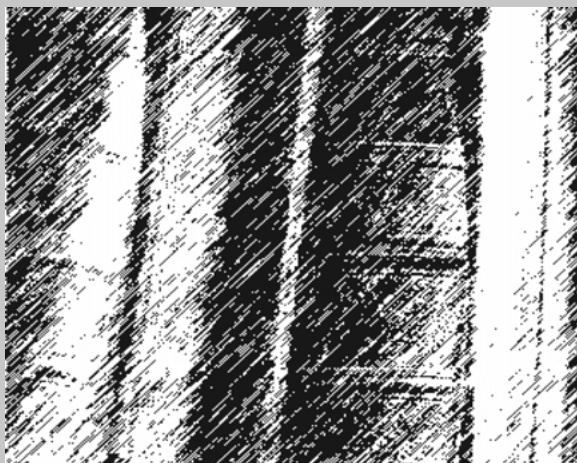
UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



ALEKSANDRA MINCZANOWSKA

## Paradygmat edukacji podmiotowej w kontekście analiz modalnościowych

### Paradigm of subjective education in the context of modal analyses

**Abstract:** Despite a long-lasting period of emphasizing double-subjective teaching and studying process (in which a pupil should be involved), any changes in the pedagogic theory are very slow. Reasons of this seem to underlie teachers' intellectual possibilities, knowledge, experience as well as their motivation, aspirations, attitudes and views. In the article, a profile of a contemporary teacher is shown as a director of the paradigm of subjective education assumptions. The article also contains some directives with reference to teachers' conduct if they desire to put the principles of this paradigm into practice.

That means two dimensions of the educational sphere are presented: a realistic one formed by the introduction of the results of my own research over practical realization of the assumptions the paradigm mentioned above. The other educational sphere is a potential one, shown through the formulation of directives, dictates, necessities connected with teachers' conduct if they desire to put the principles of this subjective educational paradigm into practice. Considering these facts, the modal context of issues presented in the article is obvious.

Achieved changes in many cases turn out superficial, put into practice only in a partial way, that means inconsistent and disorganized one. You can think that if you create nice atmosphere, smile or do a nice gesture to your students, you will solve the problem. It is not enough. Contemporary knowledge "to be nice and helpful one to another" emphasizes the fact, that a human-being is somebody when he or she becomes himself or herself. Then, the educational process becomes continuous experience and searching for and creating own personality at the same time. In such process of education teachers' attitudes towards students cannot remain unchanged.

**Key words:** subjective education, theory of didactic activity, modality, early-school education

## Wprowadzenie

Trwające od początku lat 90. XX stulecia zmiany polityczne, gospodarcze i społeczne w Polsce wywierają również silny nacisk na polską edukację. Celem przekształceń szkolnego systemu nauczania jest dostosowanie go do potrzeb współczesnego społeczeństwa postindustrialnego, by jak najlepiej przygotować młodego człowieka do życia w zmieniającym się świecie. Wiąże się to z zastąpieniem dotychczasowej idei edukacji adaptacyjnej ideą edukacji kreatywnej, w której podmiotowość wszystkich osób podejmujących aktywność oświatową stanowi ważny wymiar. Największą szansę na wprowadzenie idei podmiotowości do praktyki szkolnej stwarzają nauczyciele. Od nich bowiem zależą stosunki wychowawcze w szkole. Postulat podmiotowości ucznia nie zrealizuje się ani poprzez urzędowe dokumenty, ani dyskusje różnych gremiów, ani nawet najlepsze opracowanie naukowe, jeśli nauczyciel nie będzie chciał dogłębnie się z nim zapoznawać i zaakceptować go (K o g u t, 1999).

Uwzględnienie przez nauczyciela założeń paradygmatu edukacji podmiotowej daje dziecku przekonanie o tym, iż wywiera ono wpływ na zdarzenia. W ten sposób ceni swoje działania i siebie samego, ma poczucie własnej wartości dzięki przeżywaniu doświadczeń osobistych i nadawaniu im sensu, a także poprzez budzenie chęci poszukiwań, rozumie konkretne sprawy i wyjaśnia zależności istniejące w świecie. Edukacja ta kształtuje osobowości wolne i zintegrowane, posiadające inicjatywę, zdolne do działań twórczych i odpowiedzialnych. Paradygmat edukacji podmiotowej rozpatrywany będzie w niniejszym artykule w kontekście teorii działania opracowanej przez W. K o j s a (1994).

U podstaw konkretnych działań edukacyjnych tkwią ich założenia w postaci celów i zadań, metod, środków, warunków ich osiągania, a także wymogów dotyczących cech nauczyciela i ucznia. Paradygmaty (modele, wzorce) wskazują natomiast na to, co i jak należy czynić z czymś. Zawierają więc sugestie (prośby, polecenia, nakazy) uwzględniania w określonym działaniu pewnych wytycznych (K o j s, 2002). Uwzględniając sugestie czy – szerzej – zdania określające stosunek nadawcy treści wypowiedzi do rzeczywistości (K o j s, 1995), oczywiste staje się modalne usytuowanie przedstawianych kwestii. Modalność jest bowiem ustosunkowaniem, które można rozpatrywać w relacji: nadawca – treść wypowiedzi – rzeczywistość – odbiorca (K o s e s k a-T o s z e w a, M a l d Ź i e v a, P e n ě v, 1996; R y t e l, 1982).

Przyjmując, iż kategoriami modalności są realność, możliwość, potencjalność (zob. G r z e g o r c z y k o w a, 1995; M a l d Ź i e v a, 2003), przedstawione zostaną dwa wymiary przestrzeni edukacyjnej: realna, utworzona poprzez prezentację wyników badań własnych nad praktyczną realizacją założeń paradygmatu edukacji podmiotowej, oraz możliwa, potencjalna, ukazana poprzez sformułowanie dyrektyw, nakazów, konieczności odnośnie do postępowania nauczyciela pragnącego realizować założenia paradygmatu edukacji podmiotowej.

## Paradygmat edukacji podmiotowej w praktyce kształcenia wczesnoszkolnego

Mimo akcentowania już od dłuższego czasu w teorii pedagogicznej procesu nauczania – uczenia się jako dwupodmiotowego, do którego włączać się powinno uczniów, zmiany w praktyce zachodzą powolnie. Wydaje się, że przyczyny tego stanu tkwią równie mocno w możliwościach intelektualnych, wiedzy i doświadczeniu, które stanowią tylko element pedagogicznego „wypożyczenia” nauczycieli, jak i w ich motywacji, aspiracjach, postawach i poglądach.

Badania prowadzono w latach 2000–2002 w zakresie respektowania przez nauczycieli założeń paradygmatu edukacji podmiotowej (opracowaniu poddano 497 protokołów z zajęć dydaktycznych w klasach I–III).

W przypadku uwzględniania przez nauczycieli paradygmatu edukacji podmiotowej w procesie formułowania i informowania uczniów o celach kształcenia dowiedziono, że w zakresie czynności związanych z formułowaniem celów żaden nauczyciel nie stworzył odpowiednich warunków do udziału w tym procesie uczniów. Natomiast w przypadku czynności nauczycieli dotyczących informowania dzieci o celach zajęć, uczyniło to zaledwie 7,46% nauczycieli (spośród wszystkich, których zajęcia poddano analizie).

Jeśli chodzi o wybór metod dydaktycznych, prezentację wyników badań ograniczono do klas II, gdyż w klasach I i III jedynym sposobem doboru metod zastosowanych na zajęciach było narzucenie ich uczniom przez nauczycieli. W klasach II tylko 3,52% nauczycieli zaoferowało uczniom metody do wyboru i tyleż samo umożliwiło im samodzielny ich dobór. Należy jednak przyznać, że badani nauczyciele kształcenia wczesnoszkolnego zastosowali bardzo zróżnicowane metody z grupy metod wspierających aktywność edukacyjną uczniów, które doskonale pobudzają dzieci do aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej, twórczego myślenia i działania oraz stwarzają im wiele sytuacji do bycia rzeczywistymi podmiotami działania.

Natomiast o doborze mediów dydaktycznych do zajęć – tak jak w przypadku metod – najczęściej decydował sam nauczyciel, zdecydowanie rzadziej stwarzano uczniom warunki do samodzielnego ich wyboru lub oferowano je i wspólnie ustalano z dziećmi – tylko w klasach III – dobór środków. Jeśli chodzi o bogactwo zastosowanych na zajęciach pomocy dydaktycznych, to najbardziej urozmaicano środkami wzrokowymi treści przyrodnicze i polonistyczne, a najmniej – muzyczno-ruchowe, na których za to najpopularniejsze były środki słuchowe. Bardzo zaniedbane przez nauczycieli zostały media wzrokowo-słuchowe i komputer. Z kolei zbyt dużym, niestety, zainteresowaniem cieszył się wszechobecny podręcznik. Zdarzyły się wręcz zajęcia, na których był on jedynym nośnikiem informacji.

Kolejnym z przyjętych wskaźników podmiotowego traktowania uczniów było stwarzanie im przez nauczycieli odpowiednich warunków do korzystania ze środków dydaktycznych. Umożliwiano dzieciom swobodny dostęp do pomocy

naukowych, korzystanie z nich tak długo, jak były nimi zainteresowane i jak były im potrzebne do rozwiązania problemu teoretycznego bądź praktycznego.

Podjęcie problematyki dotyczącej sposobów uwzględniania przez nauczycieli wymogów edukacji podmiotowej w odniesieniu do organizacji i przebiegu procesu kształcenia wymagało analizy szeregu wątków, wśród których znalazły się zagadnienia związane z doбором i rodzajem stosowanych form organizacyjnych, procesem rozwiązywania zadań dydaktycznych, wykorzystywanymi przez nauczyciela wzmocnieniami pozytywnymi i negatywnymi oraz z organizacją pracy domowej uczniów.

Na wszystkich obserwowanych zajęciach, bez względu na wyróżnione w badaniach zmienne niezależne, doboru form organizacyjnych dokonywali sami nauczyciele. Natomiast forma grupowa, w szczególności sposób sprzyjająca procesowi usamodzielniania i uczenia dzieci odpowiedzialności, najczęściej pojawiała się na zajęciach edukacyjnych: przyrodniczych, muzyczno-ruchowych i polonistycznych. Nauczyciele zazwyczaj sami decydowali, niestety, o składach osobowych grup.

Analiza zadań dydaktycznych sformułowanych przez nauczycieli i uczniów dowiodła, że na wszystkich szczeblach edukacji wczesnoszkolnej zdecydowana większość pytań postawiona była przez nauczycieli. Rola ucznia w sytuacji zadaniowej polegała najczęściej na użytkowaniu i wykonywaniu zadań dydaktycznych.

W procesie wykonywania zadań edukacyjnych nauczyciele wykorzystywali pozaszkolną wiedzę i doświadczenia uczniów. Informowali ich również o tym, co, jak, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich środków mają wykonać oraz jakie efekty końcowe powinni uzyskać. Rzadziej nauczyciele negocjowali z uczniami termin rozwiązania zadania dydaktycznego, a zupełnie sporadycznie akceptowali prawa uczniów do wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych.

Najczęściej stosowanymi przez nauczycieli wzmocnieniami pozytywnymi były pochwała i potakiwanie, a negatywnymi – uspokajanie i nakazywanie. Wśród badanych nauczycieli znaleźli się również tacy, którzy potrafili prowadzić swoje zajęcia bez konieczności używania wobec uczniów dezaprobaty.

Doboru zadań domowych najczęściej dokonywali nauczyciele, jedynie w klasach II zdarzały się sytuacje, gdy sami uczniowie lub wspólnie z nauczycielem ustalali treść prac domowych. Wśród sposobów ich zadawania dominował mechaniczny przekaz, polegający na podaniu przez nauczyciela zdawkowej informacji o zadaniu do wykonania w domu. Ze względu na cel zadawanych prac domowych najczęściej były to zadania polegające na opanowaniu nowego lub utrwaleniu przyswojonego już materiału. Zadania kształtujące umiejętności lub nawyki oraz rozwijające samodzielność i twórczość pojawiały się zdecydowanie rzadziej. Natomiast biorąc pod uwagę relację praca na lekcji – praca w domu, odnotowano przewagę zadań uzupełniających, mniej było prac pozalekcyjnych, a najmniej – przedlekcyjnych. Z punktu widzenia edukacji podmiotowej częstotliwość zadawania zadań rozwijających samodzielność i twórczość dzieci,

mających charakter przedlekcyjny lub uzupełniający, powinna być zdecydowanie większa.

Kolejnym elementem działania dydaktycznego, który poddano analizie, było stosowanie przez nauczycieli w praktyce założeń paradygmatu edukacji podmiotowej w odniesieniu do procesów kontroli i oceny rezultatów pracy uczniów.

W badaniach przyjęto sposoby kontroli pracy uczniów na zajęciach wyróżnione ze względu na stopień zaangażowania dzieci w ten proces. Okazało się, że najczęściej kontrola ich pracy odbywała się bez ich aktywnego udziału, gdyż dokonywali jej sami nauczyciele. Kolejne miejsce zajęła wzajemna kontrola uczniów, a tylko w klasach I pojawiła się samokontrola.

Ważnym wskaźnikiem podmiotowego funkcjonowania dziecka w procesie nauczania – uczenia się stało się wdrożenie go w proces oceny jego pracy, a co za tym idzie – jego możliwości, poziomu rozwoju, stwarzający okazję do usunięcia błędów i ukierunkowania dalszej pracy nad sobą. Tak rozumiany proces oceny nie może istnieć bez udziału ucznia w procesie formułowania jej kryteriów. Badania dowiodły jednak, że dzieci rzadko uczestniczyły w tym procesie, o wiele częściej bowiem były one informowane o kryteriach, jednak najczęściej kryteria oceny stanowiły dla nich „niewiadomą”. Dokonywana najczęściej przez nauczycieli ocena pracy uczniów również nie spełniała wymogów założeń edukacji podmiotowej. Zdecydowanie rzadziej wystąpiło wspólne ocenianie, a sporadycznie – samoocena, czyli sposoby, które angażują w proces oceny najbardziej nią zainteresowanych uczniów. Mimo że większość ocen została ujawniona, tylko w klasach I i II ponad połowa z nich opatrzona została uzasadnieniem.

### Powinności nauczycieli wynikające z założeń paradygmatu edukacji podmiotowej

Zgodnie z założeniami edukacji podmiotowej w procesie nauczania – uczenia się uczeń powinien być aktywnym podmiotem poznającym. Aktywność człowieka jest jego potrzebą biologiczną, należącą do sfery rozwoju, która zyskuje sens dzięki życiowej potrzebie wzrastania i budowania własnej, indywidualnej ścieżki życiowej. Zaktywizowanie dziecka ma doprowadzić do tworzenia postawy refleksyjnego uczenia się. Będzie to możliwe tylko dzięki świadomemu nabywaniu przez ucznia doświadczeń w sytuacjach umożliwiających mu samodzielne dokonywanie wyborów dotyczących przebiegu procesu nauczania – uczenia się. Nie chodzi tu jednak o przyjęcie stanowiska, że uczniowie nie tyle powinni współdecydować, ile decydować o celach, treściach, metodach, środkach dydaktycznych i pozostałych elementach systemu dydaktycznego. Tak rozumiana podmiotowość ucznia pozbawiałaby bowiem podmiotowego udziału nauczyciela w procesie kształcenia oraz mogłaby poważnie ograniczyć stopień opanowanej przez uczniów wiedzy, umiejętności i nawyków. Należy raczej mówić o idei „dwupodmiotowości”, o autentycznym udziale uczniów w kreowaniu procesu kształcenia.

Nie musi to być od razu związane z obarczaniem dziecka odpowiedzialnością za dobór celów, treści, zadań, metod itd., ale należałoby przede wszystkim stopniowo wprowadzać je w „świadome uczenie się”.

Podstawowe znaczenie w hierarchii elementów budujących system dydaktyczny zajmują cele. To właśnie celom, odpowiednio dobranym i sformułowanym, stanowiącym dodatni impuls – motyw działania, podporządkowane są dalsze kategorie procesu edukacyjnego: podmiot, przedmiot, metody, środki, warunki, rezultaty (D e n e k, 1989). Między tymi elementami występują związki i zależności. Nauczyciel organizując całokształt działalności w systemie, realizuje proces nauczania, aby osiągnąć cele za pomocą treści i środków oraz dzięki odpowiedniej organizacji bazy materialnej (F l e m i n g, 1974).

W kształceniu zgodnym z doktryną edukacji podmiotowej zakłada się „spersonalizowane” podejście w określaniu oraz hierarchizacji celów edukacji. Wiąże się to z zapoznaniem uczących się z celami oraz potrzebą uczenia się określonych treści. Następnie konieczne wydaje się sprawdzenie znajomości tych celów przez uczniów. Podczas formułowania celów zajęć – zgodnie z ideą podmiotowości dziecka – korzystne jest modyfikowanie przez nauczyciela celów heterogennych w podmiotowe oraz oferowanie ich uczniom do wyboru lub ustalanie ich na podstawie potrzeb edukacyjnych dzieci czy też wspólnie z nimi. W tym momencie dopiero może dojść do zaakceptowania celów – niekoniecznie wszystkich – przez ucznia jako własnych. Dzięki tak przebiegającemu procesowi formułowania celów kształcenia zostają one ujęte w języku ucznia, toteż dalsze jego działania są świadomie ukierunkowane na ich osiągnięcie.

W przypadku doboru treści kształcenia należy zwrócić uwagę na powiązanie ich w sposób najbardziej odpowiadający aktualnym doświadczeniom, zainteresowaniom, możliwościom i potrzebom edukacyjnym uczniów. Pozwoli to na „wyzwolenie” wśród uczniów wewnętrznej motywacji do zdobywania wiedzy.

Dobór metod kształcenia jest kolejnym ważnym krokiem w przygotowaniu się nauczyciela do zajęć szkolnych. Wiąże się to ze szczegółowym opracowaniem planu realizacji założonych celów kształcenia, ze wskazaniem środków dydaktycznych, sposobów ich zastosowania, zadań dydaktycznych oraz form organizacyjnych zajęć. Przyjęta metoda nauczania określa „sposób pracy”, „układ czynności”, „typowe wzorce czynności nauczyciela”. Głównym składnikiem metody nauczania i uczenia się są czynności nauczyciela i uczniów. O wartości metody nauczania decyduje charakter czynności nauczyciela oraz to, w jakim stopniu wywołuje ona aktywność i samodzielność uczniów (B e r e ż n i c k i, 2001). Z założeń paradygmatu edukacji podmiotowej wynika, że nauczyciel powinien posługiwać się wieloma zróżnicowanymi metodami – chodzi tu w szczególności o metody aktywizujące proces uczenia się, a dobór ich zależeć winien nie tylko od poziomu rozwoju psychofizycznego uczniów, celów i pozostałych elementów systemu dydaktycznego, ale przede wszystkim od inicjatywy samych uczących się. Ze względu na sposób wspierania aktywności edukacyjnej dziecka metody można podzielić na dwie grupy: informacyjne i heurystyczne.

Jeżeli nauczyciel przekazuje dzieciom określone informacje do zapamiętania i przyswojenia z myślą o wychodzeniu „poza” dostarczone informacje, to wspiera aktywność edukacyjną uczniów za pomocą metod informacyjnych. Gdy natomiast nauczyciel w toku kontaktu pedagogicznego z uczącymi się wskaże pewną nieokreśloność w rzeczywistości poznawanej, niezgodną z dotychczasowym zasobem ich doświadczeń, wymagającą od nich aktywnego i samodzielnego wysiłku w celu jej eliminacji, wówczas następuje proces wspierania aktywności edukacyjnej dzieci za pomocą metod heurystycznych.

Wśród kategorii metod informacyjnych można wyróżnić, biorąc pod uwagę sposób przekazywania uczniom wiedzy, metodę wyjaśniania, narracji i opisu, natomiast wśród metod heurystycznych – metodę problemową, dyskusji, dialogu (Więcowski, 1993).

Dokonując doboru metod stosowanych na zajęciach, nauczyciel uwzględniający inicjatywę uczniów może wykorzystać ją w procesie: oferowania dzieciom metod do wyboru, wspólnego ich ustalania albo podczas samodzielnego proponowania ich przez uczących się. Wszystkie te działania nauczyciela pozwolą uczniom na samodzielne analizowanie własnego działania krok po kroku, wyszukiwanie i poprawianie błędów, a efektem będzie rzeczywiste uczenie się.<sup>1</sup>

Kolejnymi istotnymi elementami w procesie nauczania – uczenia się są środki dydaktyczne, które aby aktywizowały uczniów, powinny być zaoferowane im do wyboru, wspólnie z nimi ustalone bądź samodzielnie przez nich dobrane. Należy stworzyć dzieciom możliwości swobodnego dostępu do mediów dydaktycznych, co dzięki realizacji zasad przystępności i pogładowości ułatwi zaspokojenie dziecięcej ciekawości, będącej motorem rozwoju osobowego i to nie tylko w sferze intelektualnej.

Niebagatelne znaczenie ma pozwalanie uczniom na korzystanie ze środków tak długo, jak wywołują one ich zaciekawienie lub są potrzebne do rozwiązania problemu teoretycznego bądź praktycznego. W ten sposób dzieci mogą manipulować pomocami naukowymi w bezpośredniej bliskości, zgodnie ze swymi potrzebami i zainteresowaniami, tak istotnymi w procesie nauczania – uczenia się skoncentrowanym na idei podmiotowości ucznia.

Zajęcia szkolne powinny odbywać się z wykorzystaniem zróżnicowanych form organizacyjnych. Nauczyciel musi znaleźć miejsce na inicjatywę i wybór ze strony uczniów, którzy mogliby wybierać je spośród form zaproponowanych przez nauczyciela, wspólnie je z nim ustalać lub samodzielnie dobierać.

Proces uspołecznienia dzieci dokonuje się pod wpływem różnorodnych działań socjalizacyjnych. Zasada uspołecznienia łącząca interes indywidualny ze społecznym realizowana jest w klasie właśnie poprzez stosowanie pracy indywidualnej ucznia związanej z pracą zbiorową, a przede wszystkim z różnymi formami pracy grupowej. Praca w grupach ma duże wartości dydaktyczno-wychowawcze, gdyż wymaga współdziałania poszczególnych członków grupy dla sprawnego

<sup>1</sup> Problem ten został szerzej opisany w: Oelszlaeger, 2007.



i rytmicznego wykonania zadania (B e r e ż n i c k i, 2001). Prace zespołowe wiążą się bardzo ściśle z indywidualizowaniem, gdyż stosownie do rozmaitych czynności musi nastąpić wybór ich indywidualnego wykonawcy, który niezależnie od różnic indywidualnych powinien umieć sprawnie współdziałać (P ó ł - t u r z y c k i, 1997). Grupa staje się więc niezastąpionym narzędziem budzenia aktywności i samodzielności uczniów, wdrażania ich do współdziałania, prze-myślanego podziału zadań, a także racjonalnej organizacji pracy i współodpowiedzialności za jej efekty (B e r e ż n i c k i, 2001), co staje się bardzo ważne w procesie rozwoju podmiotowej orientacji dziecka. Kolejny ważny wskaźnik podmiotowego traktowania uczniów związany jest ze stosowanym przez nauczycieli sposobem doboru uczniów do grup. Właściwy dobór uczniów do grup jest jednym z podstawowych warunków prawidłowego i skutecznego funkcjonowania zespołu. Proponuje się, by grupy mogły powstawać spontanicznie, samorzutnie, ale nauczyciel powinien jednak czuwać nad tym, aby były one zróżnicowane pod względem umysłowego rozwoju, poziomu i aby były równoważne między sobą. Warto również pozostawić dzieciom swobodę wyboru partnerów do pracy w zespołach. Efektem będzie zwiększona motywacja uczniów do doskonalenia się i osiągania własnych celów wśród bliskich mu osób.

Następne kwestie dotyczą roli ucznia w sytuacji zadaniowej, w której – zgodnie z ideą podmiotowości – dziecko powinno być nie tylko wykonawcą, użytkownikiem, ale także twórcą<sup>2</sup>. Nauczyciel ma akceptować prawa uczniów do samodzielnego wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych, a także negocjować termin ich rozwiązania z dziećmi. Istotne wydaje się również wykorzystywanie podczas rozwiązywania zadań dydaktycznych pozaszkolnej wiedzy i indywidualnych doświadczeń uczniów. Wszystkie te zabiegi nauczyciela skierowane w stronę uczniów dają im poczucie większej swobody, pobudzają do zdobywania wiedzy, rozszerzania zainteresowań i – co bardzo ważne – umożliwiają osiągnięcie każdemu dziecku sukcesu.

Ujmowanie dziecka w procesie edukacyjnym jako „uczestnika” wymaga, zamiast oddziaływania na nie, porozumiewania się z nim i traktowania go jako partnera w procesie poznawania rzeczywistości. Nauczyciel wspólnie z uczniami, uczestnicząc w procesie edukacyjnym, powinien uwzględniać paradygmat edukacji podmiotowej także w odniesieniu do przebiegu rozwiązywania zadań dydaktycznych. Nauczyciel respektujący koncepcję „edukacji uczestniczącej” musi zatem przyjąć do wiadomości, że również od dziecka może się czegoś interesującego dowiedzieć, że również dziecko może być źródłem interesujących informacji. Musi akceptować prawa uczniów do wyboru i wybiórczej realizacji zadań dydaktycznych, a także umożliwić negocjowanie terminu ich rozwiązania. Ważne wydaje się również w tym przypadku informowanie uczniów o tym, co, jak, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich środków mają wykonać oraz jakie efekty końcowe powinni otrzymać.

<sup>2</sup> Rozróżnienie wprowadzone za: K o j s , 1994.

Uzupełnieniem i wzbogaceniem pracy na zajęciach w szkole jest praca uczniów w domu. Oczywiście, również w tym zakresie istnieje wiele możliwości wykorzystywania pomysłowości i aktywności dzieci. Uczniowie mogą być bowiem współtwórcami zadań domowych albo też samodzielnie decydować o nich. Ważny jest również rodzaj zadawanych przez nauczyciela prac domowych. Nauczyciel powinien z umiarem stosować zadania polegające na opanowaniu nowego materiału lub też jego utrwaleniu, a częściej wykorzystywać kształtujące umiejętności i nawyki oraz rozwijające samodzielność i twórczość uczniów, często mające charakter prac uzupełniających lub przygotowujących do nowej lekcji. Tego typu zadania mobilizują dzieci do samodzielnego dochodzenia do wiedzy, pobudzają, rozwijają myślenie i działania twórcze oraz uzdolnienia i zainteresowania, zachęcając do wysiłku. Takie same walory wnosi różnicowanie zadań wykonywanych w domu. Stopień ich trudności powinien być na miarę ucznia. Zadania mogą być różnicowane pod względem nie tylko stopnia trudności, ale także zakresu, jakości i formy. W przypadku zadań domowych, czyli prac wykonywanych samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, istotny wydaje się również sposób ich zadawania. Nauczyciel zawsze powinien znaleźć czas na podanie uczniom tematu, treści zadania, określenie jego celu, udzielenie instrukcji lub wykonanie ćwiczeń wdrażających do wykonania pracy. Wzbudza w ten sposób zainteresowanie, odpowiedni poziom aktywności, motywacji i samodzielności uczniów.

Kontrola stanowi kolejny, nieodzowny element kształcenia. W przebieg tego procesu powinni zostać włączeni także uczniowie, poprzez dokonywanie kontroli sobie nawzajem lub samokontroli. Taki sposób pozwala na odkrycie własnych błędów i ich poprawę. Konsekwencją kontroli często jest ocena osiągnięć uczniów. Informowanie uczniów o kryteriach oceny bądź też wspólne z nauczycielem ich ustalanie staje się bardzo ważnym etapem przygotowawczym do samego procesu oceniania. Ocena ma pokazać uczniowi, co osiągnął, a nad czym musi jeszcze popracować. Stanowi zatem punkt wyjścia do kolejnych jego działań, dlatego tak ważne jest zasygnalizowanie uczniom bądź wspólne z nimi ustalenie, co i w jaki sposób zostanie ocenione. Dzieci powinny następnie dokonywać oceniania wspólnie z nauczycielem lub innymi uczniami bądź samodzielnie wartościować swoją pracę. Oczywiście, ważne jest, aby początkowo uczniowie wykonywali te zadania pod kierunkiem nauczyciela, stopniowo przejmując aktywność w procesie oceniania. W ten sposób z czasem nabędą doświadczenia w dokonywaniu autoanalizy, wyszukiwaniu błędów, dostrzeganiu własnych osiągnięć, precyzowaniu własnych mocnych i słabszych stron.

Gdy ocena pochodzi od samego nauczyciela, wówczas istotne jest jej ujawnienie, a następnie uzasadnienie. Obie te czynności są wyznacznikami podmiotowego traktowania uczniów oraz pozwalają na budowanie wzajemnego zaufania pomiędzy nimi i nauczycielem. W ten sposób, mimo że uczniowie nie uczestniczą bezpośrednio w przebiegu stawiania oceny, są jej świadomi oraz wiedzą, za co ją otrzymali. Jednak nawet najbardziej obiektywna i najlepiej uzasadnio-

na ocena wystawiona przez nauczyciela nie posiada tak wielu walorów, jak dokonana w sposób samodzielny. Aktywne uczestniczenie w sytuacjach oceniania, umożliwiające refleksję nad przebiegiem procesu uczenia się, wyrażonego w wykonywanych zadaniach, stwarza warunki do przekształcenia strategii gromadzenia ocen w strategię osiągania rzeczywistego celu, opartego na świadomym uczeniu się. Aktywność ucznia, łącząca się z możliwością wyrażania refleksji dotyczącej własnego działania, osiągnięć, sposobów pracy, przyjętych strategii działania powinna być elementem procesu oceniania. Samodzielne dokonanie oceny warunków, możliwości i kierunku zmian będzie w przyszłości możliwe, jeśli uczeń nauczy się w szkole wykonywać takie zadania. Umożliwi to dzieciom nabycie wiary w siebie, zyskanie samodzielności i refleksyjności. Osiągnięcia każdego człowieka są wynikiem głównie jego działań, a nie czynności innych ludzi. Należy zatem stworzyć warunki, w których uczniowie będą mogli, dzięki własnej aktywności w procesie oceniania, w sposób refleksyjny osiągać cele (K o p a c z y Ń s k a, 2004).

Na rozwój podmiotowości ucznia duży wpływ wywiera częstotliwość i rodzaj stosowanych przez nauczycieli wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Umiejętnie korzystając z długiej listy reakcji aprobujących, nauczyciele mogą dawać odczuć dzieciom, że godnie i poważnie je traktują jako jednostki czujące i myślące, że je lubią i są dla nich życzliwi. Atmosfera premiowania, częstego stosowania różnych form nagradzania, a nie karania i ciągłego karcenia, czyli wytwarzania lęku i strachu, może zachęcać uczniów do pozbawionego stresu ujawniania swojej indywidualności, pomysłów, poglądów i propozycji. Uczący się w takiej atmosferze mogą czuć się dowartościowani i szanowani.

Nauczyciel pragnący realizować ideę podmiotowości ucznia musi zatem unikać reakcji, które mogłyby w sposób niekorzystny wpłynąć na potencjał rozwojowy dziecka, czyli: rozkazywania, komenderowania, nakazywania, osądzania, grożenia, krytykowania, moralizowania, obwiniania, obrażania, wymyślania, ośmieszania, używania etykietek, znieważania, zniechęcania, ponaglania, zachowywania się w sposób sarkastyczny, robienia wyrzutów, wskazywania palcem, groźnego wyrazu twarzy itp. Korzystne zaś mogą okazać się: chwalenie, aprobaty, uspokajanie, pocieszanie, potakiwanie, głaskanie uczniów po głowie, życzliwy wyraz twarzy i uśmiech nauczyciela, podtrzymywanie na duchu, rozweselenie, zabawianie, serdeczność, szczerość, spokój, opanowanie, zachęcanie ucznia do dalszego wysiłku, traktowanie wszystkich dzieci jednakowo itp. Wymienione działania nauczyciela, w tym działania językowe, mogą stanowić ciekawe źródło modalnościowej charakterystyki języka edukacji, języka pedagogiki.

Współczesna orientacja edukacji „ku sobie” podkreśla, że człowiek jest kimś dzięki temu, że staje się sobą. Proces edukacji polega na ciągłym doświadczaniu i jednocześnie poszukiwaniu, kreowaniu własnej tożsamości. W procesie takiej właśnie edukacji podejście nauczycieli do uczniów nie może pozostać w stanie niezmiennym. I choć zmiany te stały się w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania zarówno nauczycieli, jak i teoretyków, nadal dominuje konserwa-

tywne myślenie o procesie nauczania – uczenia się. Autorzy zmian często nie potrafią pokonać stereotypów w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dokonywane zmiany – czego dowiodły przeprowadzone badania – niejednokrotnie są powierzchowne, wprowadzane przez nauczycieli do praktyki w sposób tylko częściowy, a co za tym idzie – niespójny i chaotyczny. Można by sądzić, że stworzenie miłej atmosfery, uśmiech lub jakiś miły gest w stosunku do ucznia rozwiążą problem. To jednak za mało.

## Bibliografia

- Bereźnicki F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Denek K., 1989: *Cele edukacji we współczesnej szkole*. Poznań–Kalisz.
- Fleming E., 1974: *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. Warszawa.
- Grzegorzczkowska R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Kogut W., 1999: Czynniki warunkujące rozwój podmiotowości ucznia. W: *Opieka i wychowanie w Polsce – problemy u progu XXI wieku*. Red. Z. Brąk. Kraków.
- Kojs W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
- Kojs W., 2002: *Działaniowy paradygmat edukacji*. W: *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*. Red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman. Rzeszów.
- Kojs W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura. Język. Edukacja*. Red. R. Mrózek. Katowice.
- Kopaczyńska I., 2004: *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków.
- Koseska-Toszeva V., Maldżieva V., Penčev J., 1996: *Modalność. Problemy teoretyczne*. Warszawa.
- Maldżieva V., 2003: *Modalność: hipotetyczność, irrealność, optatywność i imperatywność, warunkowość*. Warszawa.
- Oelslaeger B., 2007: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Pólturzycki J., 1997: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Rytel D., 1982: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław.
- Więckowski R., 1993: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykała. Warszawa.
- Winnicka H., 1992: *Wychowywać do zmian i współdziałania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.